

Bildungsgerechtigkeit beim Erwerb von Lesekompetenz

Eine neue „Bestandsaufnahme Deutschunterricht“

Die PISA-Ergebnisse zur Lesekompetenz 15-Jähriger haben nicht nur die für das Lesenlernen vor allem zuständigen Lehrerinnen und Lehrer aufgeschreckt, sondern auch die für deren Ausbildung zuständige Fachdidaktik zu Stellungnahmen herausgefordert. Waren es zunächst vor allem die Erziehungswissenschaften, die einer irritierten Öffentlichkeit die deutsche Schulmisere zu erklären versuchten und dabei auch den Weg in die Medien nicht scheuten, liegt nun für das nicht zum ersten Mal in die Krise geratene Fach Deutsch eine weitere „Bestandsaufnahme“ vor unter dem Titel „Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA“ (Abraham u.a. 2003).

War Heinz Ides Sammlung zu Beginn der 1970er Jahre ein ideologiekritische Auseinandersetzung mit den Inhalten des Deutschunterrichts („Die Schullektüre und die Herrschenden“), ohne auch schon die stark lehrerzentrierten Methoden des Faches in Frage zu stellen, so versucht jetzt eine neuen Generation von Fachdidaktiker/innen sich auf die durch PISA ausgelöste Frage zu konzentrieren, warum das Lesenlernen an deutschen Schulen so ineffektiv verläuft. Dabei kann die Deutschdidaktik mit Recht darauf verweisen, dass vieles von dem, was in der PISA-Studie unter selbstreguliertem Lernen für die deutsche Schule angemahnt wird, in den schülerorientierten Konzepten seit Mitte der 1970er Jahre unter Stichwörtern wie Handlungs- und Produktionsorientierung, Kreativität, Projektunterricht, entschulte Verfahren, Leseförderung u.a. vorgeschlagen und diskutiert wird.

Dass davon offensichtlich wenig in der Schule angekommen und wirksam geworden ist, hat sicher damit zu tun, dass in den letzten zwei Jahrzehnten kaum junge Lehrerinnen und Lehrer mit den neuen Ideen und Konzepten der Hochschule in den Schuldienst gekommen sind. Was die Deutschdidaktik allerdings spätestens nach PISA auf die eigene Kappe nehmen muss und nimmt – das zieht sich wie ein roter Faden durch die neue „Bestandsaufnahme“: Sie hat ihre neuen Theorien und Konzepte nur unzureichend in empirischen Projekten vor Ort überprüft und hat so deren Rezeption in der Schule mehr oder minder dem Zufall überlassen.

Das soll, wie die meisten der Beiträger/innen in Aussicht stellen, nun anders werden. Ein erster Prüfstein wird sein, ob die Deutschdidaktik sich in die aktuelle Standard-Diskussion und in die Entrümpelung stoffüberladener Lehrpläne einmischt; ob sie sich mit den vor allem prüfungsorientierten Standard-Schnellschüssen der KMK und einzelner Bundesländer abfindet oder bereit ist, etwa im Sinne des Klieme-Gutachtens (Klieme 2003), an empirisch zu überprüfenden Kompetenzmodellen und Testaufgaben für einzelne Fach-Bereiche (Kompetenzdimensionen) des Deutschunterrichts mitzuarbeiten oder ob sie dies weiterhin den von den Schulministerien eingesetzten Kommissionen überlässt, zumeist bestehend aus Ministerialen und politisch jeweils genehmen Schulleuten.

Ein Haupteinwand gegen die ideologiekritische Deutschdidaktik der frühen 1970er Jahre war, dass sie versucht habe, den Deutschunterricht als Hort der Aufklärung und Motor gesellschaftlicher Veränderungen zu etablieren, was sich für diejenigen, die das ernsthaft glaubten, sehr bald als Illusion erwies. Für die neue Generation von Fachdidaktiker/innen ist in der Reaktion auf die ja nicht nur didaktische, sondern auch bildungspolitische Provokation durch PISA die Scheu immer noch groß, die politischen und gesellschaftlichen Implikationen ihrer wissenschaftlichen Arbeit mitzubedenken und daraus notwendige Strukturveränderungen des Bildungssystems abzuleiten. Dass fast ein Viertel der getesteten 15-Jährigen am Ende ihrer

Schulzeit nicht oder nur in sehr bescheidenem Maße lesen können, muss zunächst auf einer wissenschaftlichen Ebene die zuständige Fachdidaktik beunruhigen und beschäftigen, dass ein hoher Prozentsatz dieser traurigen Schulkarrieren in Haupt- und Sonderschulen anzutreffen sind, kann aber wohl nicht auf Dauer als marginal ignoriert werden. Symptomatisch für die Abwehr der Frage nach dem systembedingten Anteil an der Lesemisere scheint mir eine Äußerung in der Sammlung: „So wichtig z.B. ein weniger selektives Schulsystem und die Ganztagschule sein mögen: Das Interesse der Deutschdidaktik sollte sich in erster Linie auf Texte und Aufgabenstellungen (im PISA-Text; V.M.) richten.“ (Abraham u.a. 2003, S.106)

Die Einschränkung des Forschungsinteresses, die für die meisten Beiträger/innen des Sammelbandes unausgesprochen gilt, könnte allerdings fatale Folgen haben für die gesellschaftliche Relevanz der Didaktik bei der Formulierung ihrer empirischen Projekte. Erstaunlich ist schon, dass als umfangreiche Reaktion auf PISA das Thema Deutschunterricht und Lesenlernen an Haupt- und Sonderschulen, - ein Thema, das ja schon in der seitherigen empirischen Forschung keine Rolle spielte, nun auch nach PISA kaum der Rede wert ist und, wo dies einmal der Fall ist, es um etwas anderes geht. So wird z.B. in einem Beitrag die Kritik, der Deutschunterricht habe in der Behandlung von Sachtexten, die bei PISA bekanntlich im Zentrum standen, sein eigentliches Defizit, dieser Einwand zu entkräften versucht mit dem Argument: Wenn die Beschäftigung mit mehr Sachtexten „Ausschlag gebend und Erfolg versprechend wäre, dann müsste sich doch zumindest tendenziell aus den nach Schularten differenzierten PISA-Ergebnissen bei jenen Schularten, bei denen anteilmäßig weniger literarische Bildung und mehr der Umgang mit pragmatischen Texten stattfindet, im Schulartenvergleich Hinweise auf eine bessere Kompetenz jener Schüler im Umgang mit Sachtexten ergeben“. Dafür aber gebe es „in der Studie nicht einmal den geringsten Hinweis; eher im Gegenteil“.(Abraham u.a. 2003, S.337)

Warum in diesen Schularten das Gegenteil der Fall ist, interessiert allerdings in diesem Beitrag nicht weiter. Denjenigen, die nach PISA vehement mehr pragmatische Texte im Deutschunterricht fordern, antwortet der Verfasser mit der rhetorischen Frage eines anderen Fachdidaktikers, ob es denn Sinn mache, „Beipackzettel oder Bundesbahnfahrpläne zu möglichen Gegenständen des Deutschunterrichts zu erklären“ und „gleichzeitig den Anteil literarischer Texte“ zu reduzieren (Abraham u.a. 2003, S.337). Was hier jedoch so entschieden, wohl vor allem für den gymnasialen Literaturunterricht, zurückgewiesen wird, existiert lange schon vor PISA in Haupt- und Sonderschulen, wo in der Tat nach allem, was wir aus diesen wissenschaftlich vernachlässigten Schularten wissen und was uns in schulartenspezifischen neuen Lehrplänen bestätigt wird, literarische Bildung im engeren Sinne kaum mehr stattfindet, - und das weniger aus ideologischen Gründen („Literatur brauchen die nicht!“), sondern aus rein pragmatischen Gründen („Literatur geht da nicht mehr!“) Das Ergebnis dieser sukzessiven Reduktion ist die große „Risikogruppe“ von einem Viertel der Schülerinnen und Schüler, die sich vor allem in diesen Schularten versammeln.

Warum das so ist, welche Möglichkeiten der Veränderung von Unterricht es gibt, - im Rahmen unseres selektiven Systems oder auch dort, wo dieser Rahmen in PISA-erfolgreichen deutschen Reformschulen gesprengt wird; ob Schule bei der Gruppe von Schüler/innen aus bildungsfernen Elternhäusern nicht vom ersten Schultag an einen nur sehr begrenzten Einfluss auf sprachlich-literarische Lernprozesse hat und welche Konsequenzen das für unsere vorschulischen Bildungsinstitutionen haben müsste, - das sind Fragen an die Forschung, die von der politischen Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nicht zu trennen sind und nur im Horizont dieser Forderung überhaupt gestellt werden. Dass die deutschdidaktische Forschung auf solche Fragen stoßen wird und zu deren Beantwortung ihren Beitrag leisten kann, ohne ihr wissenschaftliches Ethos zu verraten, soll an zwei Beiträgen der Sammlung gezeigt werden, die sich beide kritisch mit dem Lesekompetenzmodell der PISA-Studie auseinandersetzen.

Höhere Lesekompetenz für den kleinen Kreis der „Kenner“

Die Definitionen von Lesekompetenz und Kompetenzstufen in der PISA-Studie sind für Michael Kämper-van den Boogaart durchaus differenziert, ohne dass allerdings im Anspruch der Studie die Bedeutung des Vorwissens als Ergebnis des soziokulturellen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler bei der Messung der Lesekompetenz 15-Jähriger eine Rolle spielte, wohl dann aber in der Debatte der PISA-Ergebnisse. Dabei gehe es um eine Schwierigkeit, „die jeder Deutschlehrer aus seiner Beurteilungspraxis“ kenne, „sofern er sich fragt, ob er tatsächlich nur bewertet, was in seinem Unterricht hätte gelernt werden können“. Wenn es so sei, „dass – zumal für die konstruktive Lektüre längerer Texte – auf Leserseite Faktoren wie Weltwissen, Motivation, Wertorientierungen u.a.m. in starkem Maße wirksam werden“, so teste man etwas, „das weit komplexer und wohl auch undurchsichtiger“ sei, als man gemeinhin glaubt, sofern man Lesekompetenz als zentrales Lernergebnis des muttersprachlichen Unterrichts begreift“ (Kämper-van den Boogaart 2003, S.29).

Das werde in der psychologischen Leseforschung auch so gesehen, der es jedoch schwer falle, die sozialen und personalen Einflussfaktoren von Lesekompetenz in einem Modell abzubilden, so dass gelegentlich als Problemlösung der elegante Vorschlag gemacht werde, in der Konstruktion des Lesekompetenzmodells auf die Kategorie Vorwissen einfach zu verzichten. Wenn die Leseforschung angesichts solcher Modellierungsschwierigkeiten gerne von Flexibilität, Vernetzung und Automatisierung spreche, so mag diese Kennzeichnung des Modells „als vergleichsweise realistisch durchgehen“, dürfe „aber wohl auch als eine etwas euphemistische Variante des Alltagssprachlichen Wortes ‚unübersichtlich‘ gelesen werden“ (Kämper-van den Boogaart 2003, S.32).

Was für das Lesen pragmatischer Texte gelte, gilt in gesteigertem Maße für literarische, deren Lektüre und Interpretation in der Vergangenheit gelegentlich auch als Kunst bezeichnet wurden, die prinzipiell nicht lehrbar sei (Emil Staiger). Fragt sich dann allerdings: Wie kommt man überhaupt zu dieser Kunst der Interpretation? Kämper-van den Boogaart zitiert in diesem Zusammenhang den französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu. Für ihn sind die Grundlagen dieser literarischen Interpretationskunst und der Erfahrung von Kunst generell nur eingeschränkt Kompetenzen, wie sie die Lernpsychologie als lehr- und lernbar formuliert, vielmehr etwas, was er mit dem Begriff des Habitus benennt, der für ihn das „Produkt einer langen Geschichte“ darstellt: „einer kollektiven, nämlich der allmählichen Erfindung des ‚Kenners‘ und einer individuellen, nämlich eines anhaltenden Umgangs mit Kunst“ (Bourdieu 2001, S.455).

Wenn man wie Kämper-van den Boogaart dieser Habitus-Theorie folgt, zeigen sich die Grenzen dessen, was Schule kompensatorisch zu leisten vermag bei denen, die vor und außerhalb der Schule für den Habitus des „Kenners“ nicht oder nur sehr defizitär disponiert sind. Er zitiert aus der PISA-E-Studie den Befund, dass mit der Öffnung des Gymnasiums die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zwar kleiner würden, „aber nicht notwendigerweise auch die sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs“ (Baumert u.a. 2002, S.188). Für ihn besteht das Problem in der Optik der PISA-Forscher darin:

„Die Öffnung des Gymnasiums für Kinder aus (gymnasial)bildungsfernen Elternhäusern verhilft diesen Kindern nicht automatisch zu höherstufigen Basiskompetenzen, und mehr noch. Die soziale Pluralisierung der Gymnasiasten führt zu einem Absinken des Kompetenzniveaus insgesamt. Zumindest die Institution des Gymnasiums erweist sich demnach gegenüber den sozialisatorischen Einflüssen aus Elternhäusern jener bildungsfernen Milieus als zu schwach. Dessen Leistungsstandards lassen sich am ehesten halten, wenn die Schulpopulation nach sozialen und ethnischen Kriterien weitgehend der alten und schmalen Gymnasialklientel entspricht.“ (Kämper-van den Boogaart 2003, S.40)

Bestätigt werde damit von PISA die von Bourdieu konstatierte „Illusion der Chancengleichheit“. Mit den „vielen Kunden“ tue sich „die Spielstätte der Kundigen“ in allen Bundesländern schwer. Erwartet werde nach wie vor, „dass Schüler eines Gymnasiums von den Werken der Literatur angesprochen werden“.

„Kommt es zu keiner Ansprache und wird der Sinn für die Schriftkultur nicht durch andere Genialitäten ausgeglichen, passt der Schüler nicht auf das Gymnasium. Sind es zu viele Schüler, die nicht passen, aber bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Studienrat seine illusio verliert. Dann ist das Spiel aus, obwohl die Schule weitermacht. Der Fall dürfte nicht selten sein.“ (Kämper-van den Boogaart 2003, S.44, Anm.20).

Kämper-van den Boogaarts Blick auf das Gymnasium – immer noch der vorherrschende Blick der Deutschdidaktik auf den Literaturunterricht der Schule – ist ebenso plausibel wie resignativ und er bliebe bildungspolitisch völlig perspektivlos, wenn nicht am Ende des Beitrags – in die Fußnote gepackt – der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers noch zu Wort käme und den Blick weitete auf das Schulsystem insgesamt. Oelkers fragt, was denn geschehen soll, „wenn hohe Qualitätsunterschiede im staatlichen Bildungsangebot sichtbar werden“ und antwortet:

„Mehr Geld, mehr Lehrerstellen, mehr Ausbildung wird die Qualität nicht angleichen, es ist nur eine Illusion der Bürokratie, dass staatliche Mittel überall gleiche Qualität erzeugen. Aber dann wird die Frage der Bildungsversorgung sich mit der Frage verknüpfen, wo die beste Versorgung gegeben ist und wie man sie erreicht. Wenn diese Frage nicht sozialdarwinistisch entschieden werden soll, ist politischer Handlungsbedarf unübersehbar. Das macht Qualitätssicherung zu einem vorrangigen Problem. Zur Qualitätssicherung gehört auch die Frage, was staatliche Schulpflicht eigentlich ausmacht und ob damit zwingend der Ausschluss von Wahlmöglichkeiten verbunden sein muss. Es hilft den betroffenen Familien nicht, wenn man ihnen sagt, sie seien leider ‚bildungsfern‘, aber müssten trotzdem das staatliche Bildungsprogramm nutzen. Umgekehrt wäre auch zu fragen, wieso Schulqualität sich auf die Bildungsnähe des Elternhauses stützen kann, ohne darin einen extremen Profit zu sehen, der eigentlich unverdient ist. More of the same ist keine Sicherung der Qualität, man wird schon unangenehmere Fragen diskutieren müssen, wenn die Schulentwicklung vorankommen soll.“ (Oelkers 2002)

Lesekompetenz und milieubedingte kulturelle Praxis in der Vorschulzeit

Um das, was außerhalb der Institution Schule an kultureller Prägung wirksam ist und die Entwicklung von Lesekompetenz in der Schule nachhaltig beeinflusst, geht es in einem Beitrag von Petra Wieler, die den Blickt lenkt auf die Zeit vor dem schulischen Lesenlernen, konkret auf Vorlese- und Erzähl-Situationen in der Familie und im Kindergarten. Wieler, die selbst einschlägige Studien zu den Anfängen literarisch-kultureller Sozialisation durchgeführt hat, sondiert dazu deutsche und internationale Studien mit dem Ergebnis: Übereinstimmend werde darin „auf die maßgebliche Bedeutung des Zusammenspiels sozial-interaktiver, sprachlich-kognitiver, dialogischer und narrativer Komponenten für die Ausbildung von Sprache und Bewusstsein, auch von ‚Literarität‘ und ‚Literalität‘ (...) verwiesen und somit ein sehr komplexes Konzept sprachlich-kulturellen Lernens entfaltet, das mit vornehmlich kompetenztheoretisch ausgerichteten Erklärungsansätzen zur Sprachentwicklung nur schwer zu erfassen“ sei und „auf eine notwendige komplementäre Ergänzung auch zu den theoretischen Prämissen der PISA-Studie“ verweise (Wieler 2003, S.48).

Aus empirischen Studien zu den Anfängen des gemeinsamen Bilderbuchlesens in verschiedenen sozialen Milieus gehe hervor, dass „die bereits etablierte Alltags- und Gesprächskultur der Familie als eine zentrale Einflussgröße für die ersten Vorleseerfahrungen

des Kindes zu betrachten“ sei, „dass die im jeweiligen Familienkontext ‚üblichen‘ Interaktionsformen nicht allein den Stellenwert der gemeinschaftlichen Bilderbuch-Rezeption mit dem Kleinkind prägen, sondern darüber hinaus auch bis in die je spezifische sozial unterschiedliche Handlungsorganisation erster Vorlesegespräche hineinwirkten“.

„Aufgrund dieser Einsicht in die soziokulturellen Differenzen der primären Buch-Kontakte von Kindern muss davon ausgegangen werden, dass auch die Entfaltung der sprachlichen Handlungsfähigkeit sowie der Anfänge des Textverstehens im Vorschulalter abhängig ist von den Vorbildern alltagssprachlicher und schriftlichkeitsorientierter bzw. literaturgerichteter Interaktionsformen in der unmittelbaren Umgebung der Kinder. Als eingebunden in solche Gesprächskontexte und speziell in den Handlungszusammenhang des ‚Geschichten-Erzählens‘ sind zugleich auch die Anfänge der kindlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen fiktiver Wirklichkeit aufzufassen.“ (Wieler 2003, S.49 f.)

Wenn in den Studien eindrucksvolle Beispiele familialer Gesprächspraxis in Vorlesesituationen vornehmlich aus der Mittelschicht dokumentiert werden, so wird zugleich, wie Wieler betont, nachdrücklich darauf verwiesen, „dass keineswegs alle Kinder die Enkulturation in die Welt der Schrift in der beispielhaft geschilderten Art und Weise erfahren, dass auch die vielfach beschworene Charakterisierung der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption im Sinne einer ‚idealen Sprachlernsituation‘ an eine spezifische musterhafte Ausprägung von Vorlesegesprächen gebunden ist, wie sie vor allem in Familien der mittleren sozialen Schicht realisiert“ werde. (Wieler 2003, S.51)

Was in der Familie beginnt, setzt sich in Vorlesesituation des Kindergartens fort, wo für Wieler zu den wichtigsten Verdiensten der einschlägigen Studien der Nachweis zählt, „dass das von den Kindern zu erreichende Verstehensniveau erst durch Fragen, Kommentare und Erläuterungen der vorlesenden Erzieherin an Kontur gewinnt“, dass „z.B. die Einsicht in die phantastische Identität einer Bilderbuch-Figur nicht nur die gleichzeitige Aktualisierung ‚realen Alltagswissens‘ und bereits vorhandener ‚literarischer Kenntnisse‘“ erfordert, „sondern darüber hinaus die Integration, genauer: ein ‚Ausbalancieren‘ beider Wissensbestände“, dass insgesamt der Gesprächscharakter des Vorlesens im Kindergarten, ähnlich der Vorlese-Interaktion zwischen Mutter und Kind, den Drei- bis Fünfjährigen ihre eigene aktive Rolle im Prozess literarischer Bedeutungskonstitution“ demonstriere. (Wieler 2003, S.52 f.)

Die Kontinuität einer gesprächsförmigen Vorlesesituation in Familie und Kindergarten gilt, wie Wieler in ihren eigenen empirischen Studien in Übereinstimmung mit der nationalen und internationalen Forschung beobachten konnte, vornehmlich für Kommunikationsmuster einer bildungsorientierten Mittelschicht, während in bildungsfernen Familien, wenn vorgelesen wird, ein Muster vorherrsche, das „gerade nicht auf einem intensiven dialogischen Austausch über literarische und alltägliche Erfahrung“ ausgerichtet sei, sondern bei Fragen des Kindes versuche die Mutter lediglich, „die Aufmerksamkeit des Kindes zu sichern“ und weise so „diesem für den Fortgang der Rezeption die Rolle des ‚stillschweigenden Zuhörers‘ zu“. (Wieler 2003, S.57)

Diese soziokulturell bedingte Opposition von „geschlossenem“ und „offenem“ Vorlesekonzept lässt sich auch in Erzählsituationen in der Familie beobachten. Die von Wieler vorgestellten Studien zur Literalisierung von Kindern unterschiedlicher sozialer Milieus kennzeichnen „die Musterhaftigkeit des Familiengesprächs als entscheidende Vorbereitung auf die leseorientierte Interaktion im institutionellen Kontext von Kindergarten und (Vor-)Schule“; sie zeige, dass gerade „im Rahmen von Erzählsituationen wichtige Voraussetzungen für die kreative Produktion und Rezeption fiktiver Geschichten, die Ausbildung der kindlichen Imaginationsfähigkeit also, geschaffen werden“. (Wieler 2003, S.58)

Vor diesem Hintergrund wird für Wieler die PISA-Studie, wo sie über Test und Beschreibung von Leseleistungen 15-Jähriger hinaus der Schule pädagogische Ratschläge erteilt, nicht nur ergänzungsbedürftig, sondern kritisierbar. Wenn nämlich schulische Leseförderung an die sprachlich-kulturellen vorschulischen Lernerfahrungen als günstige Voraussetzung des „Leser-Werdens“ anknüpfen bzw. für Kinder, die sie überhaupt nicht gemacht haben, erst einmal ermöglichen möchte, so könne sie sich, anders als von PISA empfohlen, „gerade nicht auf ‚die erfolgreiche Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens‘ als ‚vorrangige Aufgabe der Grundschule‘“ beschränken, sondern müsse jene für das Lesenlernen so günstige kulturelle Praxis der Vorschulzeit „zur zentralen Aufgabe vom ersten Schultag an“ machen. (Wieler 2003, S.60)

Dies wird in der Tat zu einem wichtigen Prüfstein für die nach PISA allerorten geforderte Qualitätsentwicklung von Deutschunterricht. Petra Wieler sieht in der von der Forschung ermittelten Opposition von „geschlossenem“ und „offenem“ Vorlese- und Erzählkonzept eine Analogie zu zwei antagonistischen Unterrichtskonzepten: Das eine, in dem „der Gedanke des ‚zielgerichteten Übertragens‘ dominiert und das den Lernprozess des Kindes wesentlich durch das Moment der ‚passiven Rezeption‘ gekennzeichnet sieht, gegenüber dem Konzept der ‚Interpretation‘, das das Prinzip des wechselseitigen Austauschs über die jeweils wahrgenommene Wirklichkeit in der Perspektive von Erwachsenen und Kindern hervorhebt“. Dieses Konzept orientiere sich „am Leitgedanken der durch den Lernenden selbst zu errichtenden ‚Weltsicht‘ und kennzeichnet den Prozess des Lernens im Sinne der Integration ‚neuer Erkenntnisse‘ in ein sich fortwährend veränderndes interpretatives System“. (Wieler 2003, S.57)

Gegenüber dem Lesekonzept von PISA haben für Wieler die oben zitierten, aber auch deutschdidaktische Studien zum Zusammenhang von Gesprächskultur und Literalität nachgewiesen, „dass sich die Ausbildung der motivationalen Dimension des Lesens als untrennbar verknüpft mit der musterhaften Ausprägung lesebegleitender Gesprächsprozesse vollzieht“. Die „Teilhabe an Anschlusskommunikationen, in denen Bedeutungszuschreibungen (diskursiv) verhandelt werden“ und „die Offenheit von Texten kommunikativ reduziert wird“, sei nicht nur eine weitere Kompetenzdimension des Lesens, sondern eine „unverzichtbare sozialisatorische Interaktion, bei der das zunächst kleine Kind schrittweise mit den ‚Übereinkünften‘ des Bücher-Lesens und kulturell geprägten Formen der Bedeutungskonstitution vertraut gemacht wird und später als Schüler im Deutschunterricht zur Verständigung über (literarisches und anderes Text-) Verstehen angeleitet werden soll“. (Wieler 2003, S.63)

Ein Erhebungsverfahren wie bei PISA, „das auf die Beschreibung von ‚messbaren‘ aktuellen Leseleistungen und deren Korrelation mit einzelnen zusätzlichen Variablen“ wie Intelligenz oder Klassengröße beschränkt bleibt, negiert, stellt Petra Wieler abschließend fest, „das Lehr-/Lernpotenzial sozial strukturierter Interaktion als Antriebsmoment der primären sprachlich-kognitiven Entwicklung des Kindes“ und begrenzt damit gleichzeitig „auch das Feld pädagogisch motivierter Initiativen zur Förderung der Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen“. (Wieler 2002, S.64 f.)

Bildungspolitische Perspektive

Michael Kämper-van den Boogaart blickt am Ende seiner Kritik am Lesekompetenzmodell der PISA-Studie ziemlich ratlos auf ein Gymnasium, das zwar für alle offen steht, in dem aber die unbefugt Eindringenden wieder aussortiert werden oder ihnen, selbst mit Aussicht auf das Zeugnis der Reife, doch in der Regel der Eintritt in den engeren Bezirk von Literatur und Kunst verwehrt bleibt. Ein Blick auf die anderen Schularten und die in ihnen nach der Grundschule Versammelten, zu denen die vom Gymnasium Querversetzten dazustoßen, könnten ihm

Bourdieu's kultursoziologische These von der „Illusion der Chancengleichheit“ zur endgültigen Gewissheit werden lassen.

Was bei Kämper-van den Boogaart mit dem Begriff des Habitus nur benannt wird, ohne dass die Genese dieses Phänomens entfaltet würde, ist das Thema in Petra WIELERs empirisch fundiertem Beitrag, der bildungspolitisch eine konkrete Handlungsperspektive zu eröffnen vermag. Auch in den von WIELER dargestellten Studien geht es um unterschiedlich privilegierte Kinder, denen, wenn auch in von einander abweichenden Interaktionsmustern, in der Familie vorgelesen wird und die einen Kindergartenplatz besitzen. Von all den anderen, die diese Privilegien entbehren, ist spätestens dann die Rede, wenn vor Schulbeginn die Schulreife festgestellt und Kinder zurückgestellt werden, wenn dann aber auch bei „schulreifen“ in empirischen Studien ein Differenz in der kognitiven, emotionalen und sprachlichen Entwicklung festgestellt wird, die bis zu drei Jahren betragen kann. Um so höher ist die pädagogische und didaktische Leistung von Grundschulen einzuschätzen, wenn es ihnen gelingt, oft gegen den Einspruch karriereorientierter Eltern, die Differenz beim Schrifterwerb, also auch beim Lesenlernen, ein wenig einzuebnen. Spätestens am Ende der Grundschulzeit kommt dann aber doch die harte Entscheidung, nicht etwa die „dummen“, sondern die langsamen Kinder, die auf Grund ihrer Entwicklung besonders viel von Schulbeginn an lernen mussten, aus ihren für sie günstigen Kommunikationsstrukturen des gemeinsamen Lernens herauszureißen und sie, ihrem aktuellen Leistungsstand entsprechend, den weniger anspruchsvollen Schularten zuzuweisen, was sich dann auch noch in einer Vielzahl der Fälle als Fehlentscheidung erweist.

Die naheliegende schulpolitische Konsequenz, die seit PISA wieder auf der gesellschaftlichen und zunehmend auch auf der politischen Tagesordnung steht, ist, dass das so oft beschworene Grundrecht auf Bildung nach allem, was wir inzwischen aus der internationalen Schul- und Schulsystemforschung wissen, das gemeinsame Lernen über die Grundschule hinaus bis zum Ende der Schulpflicht sein sollte. Doch auch diese Schule gemeinsamen Lernens von 1 bis 9/10 trägt schwer an der Hypothek dessen, was sich in der besonders bildsamen Zeit vor Schulbeginn in unterschiedlichen sozialen Milieus als kultureller Habitus entwickelt bzw. nicht entwickeln konnte und das Lernen, speziell das Lesenlernen, in der Schule nachhaltig beeinflusst. Zwar kann auch eine intakte demokratische Gesellschaft das Entstehen unterschiedlicher sozialer Milieus nicht vermeiden, möglich aber ist unter dem Postulat der Bildungsgerechtigkeit, dass es für alle Eltern den Anspruch auf einen gebührenfreien Krippen-, Hort- und Kindergartenplatz gibt. Dies ist zwar unter dem Betreuungsaspekt und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere für Frauen, keine neue Forderung; sie wird bislang aber noch zu wenig unter dem Aspekt von Bildung und zu sehr unter dem von Gleichberechtigung und dem Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften gesehen und diskutiert.

Die Forschungen, von denen Petra WIELER berichtet, zeigen, welche wichtige kompensatorische Funktion ein professionell geleiteter Kindergarten für eine umfassende Lesesozialisation von Kindern aus bildungsfernen Familien haben kann. Dort, wo aus Betreuungs-Bildungsinstitutionen geworden sind, wird es auch möglich sein, z.B. jenen Eltern, die motiviert sind, ihren Kindern vorzulesen oder Geschichten zu erzählen bzw. ihnen beim Erzählen zuzuhören, so zu beraten, dass diese Situationen dialogisch und lernintensiv verlaufen.

Wenn nach der Veröffentlichung der PISA-Studie ein regelrechter Bildungstourismus nach Skandinavien, insbesondere nach Finnland und Schweden, einsetzte und viele die integrierten Schulsysteme dort mit ihrer humanen Philosophie, kein Kind zurückzulassen, kein Kind zu beschämen, bewunderten, so war dabei kaum ein Thema, auf welchem solidem Fundament vorschulischer Bildungseinrichtungen diese Systeme im Norden Europas aufbauen können.

Das ist für den dänischen Soziologen Gösta Esping-Andersen ein Grund, warum es in den skandinavischen Ländern soviel besser als bei uns gelingt, mit dem Problem der sozialen

Vererbung durch die Schule fertig zu werden, - besser auch als in England und in den USA, wo es auch lange schon kein gegliedertes Schulsystem mehr gibt. Dass die Lebenschancen von Kindern stark determiniert sind durch das, was sie, bevor sie in die Schule kommen, erleben, ist für ihn auch der Grund, warum ein ganzes Jahrhundert der Schulreform in Deutschland es nicht vermocht hat, die Wirkung sozialer Vererbung nachhaltig zu mindern. Dafür seien, wie zahlreiche empirische Studien zeigten, nicht nur familiäre Armut und das Fehlen materieller Mittel schuld, um in die Zukunft der Kinder zu investieren, vielmehr spreche sehr viel dafür, dass kulturelle Faktoren ebenfalls entscheidend seien, vor allem hinsichtlich der kognitiven und emotionalen Entwicklung von Kindern.

Wenn das so ist, wenn auch „kulturelles Kapital“ einen großen Einfluss hat, müsse der Kampf um soziale Gerechtigkeit „zugleich die Ungleichheit der kulturellen Ressourcen angreifen“. Gefragt sei darum eine Politik, „die den Einfluss ungleicher kultureller und kognitiver Ressourcen selbst beeinflusst“. Dass die skandinavischen Länder im Vergleich etwa zu Deutschland, Großbritannien oder den USA einen erheblichen Rückgang in der Sozialvererbung verbuchten, liege zum einen in der offensichtlich erfolgreichen Anstrengung zur Reduzierung von Kinderarmut, ein anderer wichtiger Grund sei das langfristig entwickelte Angebot von Bildungs- und Betreuungsinstitutionen für Kinder im Vorschulalter. „Bei nahezu ausgeschöpften weiblichen Erwerbsquoten quer durch alle Bildungsgruppen“ profitierten „die Kinder aus wirtschaftlich und/oder kulturell schwächeren Haushalten grundsätzlich von denselben pädagogischen Standards und kognitiven Impulsen wie Kinder mit privilegiertem Hintergrund“ und deshalb brächten „skandinavische Kinder bei der Einschulung unabhängig von ihrer sozialen Herkunft weitgehend homogene Voraussetzungen mit“. (Esping-Andersen 2003)

Was Pierre Bourdieu für die französische Gesellschaft und ihre Elite, die so erfolgreichen Absolventen der Grandes Ecoles, nachweisen konnte, lässt sich, worauf Thomas Kreuder in einer Rezension von Bourdieus Studie „Der Staatsadel“ verweist, durchaus auf deutsche Verhältnisse übertragen, dass nämlich „Leistung eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für Erfolg und Karriere ist“ und dass das von der Familie ererbte kulturelle und soziale Kapital eine nicht zu unterschätzende Rolle dabei spielt. Bevor man darum auch bei uns umfangreiche Mittel in Elite-Universitäten investiere, „wäre eher eine kritische Diskussion angebracht, ob demokratische Chancengleichheit mit verbesserten Vor- und Grundschulen sowie einem weniger gegliederten Schulsystem zu verwirklichen ist“. Die Förderung von Elite-Bildungseinrichtungen jedenfalls verfestige „entstandene Vorrechte einer kleinen gesellschaftlichen Gruppe, die durch Propagierung des Leistungsprinzips und partieller Öffnung ihres Kreises für einige Aufsteiger die Akzeptanz dafür“ schaffe, „dass die geschlossene Gesellschaft auch weiter erhalten bleibt“. (Frankfurter Rundschau, 21.6.04, S.13)

Um gesellschaftliche Eliten bei der Reform des Bildungssystems geht es auch in einem Gespräch, das Elisabeth von Thadden mit dem renommierten Bildungsforscher Wolfgang Edelstein führte. Auf die Frage, wie er staatliche Bildungsaufgaben von privaten Erziehungsaufgaben abgrenze, antwortet er: Der Staat habe „für Gerechtigkeit und Gleichheit zu sorgen und dafür, dass Lehrer mit allen Kindern das Lernen lernen“. Weiter gefragt, was dabei die Aufgabe der Eliten sei, die ja vom deutschen Bildungssystem profitierten, verweist Edelstein auf die Eliten anderer Länder, die zeigten, „dass man sich keineswegs auf dem gymnasialen Sonderweg entsolidarisieren“ müsse. In diesen Ländern wüssten auch „die Wohlhabenden besser, dass in einer zivilen Kultur jeder individuell durch die Schule mit kulturellem Kapital ausgestattet werden muss, indem er lernt, mit kulturellen Gütern selbstständig umzugehen, um diese wieder in die Gesellschaft einbringen zu können: durch Musik, Theater, Fremdsprachen, durch Lesen, Einüben von Unterscheidungsfähigkeit“. Kultur heiße, „die Fähigkeit zur Wahrnehmung zu schärfen, an der Herstellung und Darstellung

kollektiver Güter teilzuhaben“, „jenseits der ökonomischen Verwertbarkeit“. (Die Zeit, 2.9.04, S.32)

Die Studien über die Genese und die schichtspezifische Ausprägung von Lesekompetenz im Vorschulalter bestätigen das in internationalen Vergleichsstudien so erfolgreiche Bildungssystem der Skandinavier. Dessen optimistische Philosophie, dass kein Kind zu keinem Zeitpunkt seiner Entwicklung zurückgelassen werden muss, wird auch bei uns bessere Realisierungschancen bekommen, wenn es gelingt, das, was uns einmal mit dem Konzept „Kindergarten“ weltberühmt gemacht hat, als attraktives Bildungsangebot für alle Kinder, ohne materielle Barrieren, auszubauen und pädagogisch weiterzuentwickeln. Bildungsgerechtigkeit beim Erwerb von Lesekompetenz wird auch dann noch eine schwer zu verwirklichende Utopie sein, aber nicht länger mehr nur eine schöne Illusion. Eine „gute Schule für alle“ zu bauen braucht, was die Skandinavier offensichtlich begriffen haben, ein solides vorschulisches Fundament.

Literatur

Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.Br.: Fillibach Verlag 2003.

Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2002, S.159-202.

Bourdieu, Pierre: Die Regeln der Kunst. Frankfurt/M: Suhrkamp 2001.

Esping-Andersen, Gösta: Aus reichen Kindern werden reiche Eltern. Vorschläge, wie die Politik dem Phänomen der sozialen Vererbung entgegensteuern kann. In: Frankfurter Rundschau, 20.12.2004, S.7.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Lesekompetenz – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und Lesepsychologie. In: Abraham u.a....2003, S.26-46.

Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung 2003.

Oelkers, Jürgen: Bildungsunternehmer, Staatsschulen und das Problem der Chancengleichheit. Vortrag in der Universität Göttingen am 9.Dezember 2002:
www.paed.unizh.ch/ap/GoettingenChancengleich.rtf.

Wieler, Petra: Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham u. a. ...2003, S.47-68.